



Efectos de la expresión corporal sobre la inteligencia emocional, autoeficacia creativa y bienestar en universitarios

Effects of body expression on emotional intelligence, creative self-efficacy, and well-being in university students

Autores

Marc Ferrer Martínez ¹
Alba Pardo Fernández ²

¹ Universitat de Lleida (España)

² Universidad Pompeu Fabra, Mataró (España)

Autor de correspondencia:
apardo@tecnocampus.cat

Recibido: 11-11-25
Aceptado: 30-05-26

Cómo citar en APA

Ferrer, M., & Pardo Fernández, A. (2026). Efectos de la expresión corporal sobre la inteligencia emocional, autoeficacia creativa y bienestar en universitarios. *Retos*, 82, 1080-1097. <https://doi.org/10.47197/retos.v82.118092>

Resumen

Introducción: En el ámbito de la formación universitaria, existe un creciente interés por metodologías activas que favorezcan el desarrollo de competencias socioemocionales y creativas, esenciales para el desempeño profesional.

Objetivos: analizar el impacto de una intervención pedagógica basada en la Expresión Corporal sobre la inteligencia emocional (IE) y la autoeficacia creativa (AC) en estudiantes del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, considerando además posibles diferencias en función del género y la modalidad deportiva practicada. Asimismo, se exploraron las características de las actividades percibidas como más desafiantes.

Metodología: La muestra estuvo compuesta por 35 estudiantes universitarios (43% mujeres; $M = 18,82$; $DT = 1,04$). La intervención consistió en nueve sesiones prácticas y cinco sesiones teóricas de 90 minutos, desarrolladas mediante una metodología mixta. Se evaluó la IE, la AC y el estado de ánimo mediante cuestionarios validados, complementándose con un análisis cualitativo de las percepciones del estudiantado.

Resultados: mostraron mejoras significativas en diversas dimensiones de la IE y la AC, así como un efecto positivo sobre el estado de ánimo. Desde el análisis cualitativo, el estudiantado identificó como factores clave para salir de su zona de confort la creación de un entorno seguro, el trabajo grupal, la exposición ante el grupo-clase y el uso de recursos expresivos como la música y los disfraces.

Conclusiones: La Expresión Corporal constituye una estrategia pedagógica eficaz para favorecer el desarrollo de competencias socioemocionales y creativas, contribuyendo al bienestar emocional del estudiantado en el contexto de la educación superior.

Palabras clave

Expresión corporal; creatividad; educación emocional; emociones; Educación Física,

Abstract

Introduction: In the context of higher education, there is growing interest in active teaching methodologies that promote the development of socio-emotional and creative competencies, which are essential for professional performance.

Objectives: To analyze the impact of a pedagogical intervention based on Body Expression on emotional intelligence (EI) and creative self-efficacy (CSE) among undergraduate students enrolled in the Bachelor's Degree in Physical Activity and Sport Sciences, while also examining potential differences according to gender and the type of sport practiced. In addition, the characteristics of the activities perceived as most challenging were explored.

Methods: The sample consisted of 35 university students (43% women; $M = 18.82$, $SD = 1.04$). The intervention comprised nine practical sessions and five theoretical sessions, each lasting 90 minutes, delivered through a mixed-methods approach. Emotional intelligence, creative self-efficacy, and mood were assessed using validated questionnaires, complemented by a qualitative analysis of students' perceptions.

Results: Significant improvements were found in several dimensions of emotional intelligence and creative self-efficacy, as well as a positive effect on mood. Qualitative findings revealed that students identified the creation of a safe environment, collaborative group work, performing in front of classmates, and the use of expressive resources such as music and costumes as key factors in helping them step outside their comfort zones.

Conclusions: Body Expression constitutes an effective pedagogical strategy for promoting the development of socio-emotional and creative competencies, while also contributing to students' emotional well-being in the context of higher education.

Keywords

Body expression; creativity; emotional education; emotions; Physical Education.

Introducción

La Expresión Corporal (EC) constituye un área de conocimiento que utiliza el cuerpo y el movimiento como medios de comunicación, creación y expresión personal. Su práctica no solo favorece el desarrollo artístico y creativo, sino que también facilita la identificación, expresión y regulación de las emociones, contribuyendo al bienestar integral del estudiantado (García de Ves y Mateu Serra, 2023; Ruano, 2003). En el ámbito de la Educación Física (EF), la EC trasciende la adquisición de habilidades motrices para convertirse en una herramienta pedagógica orientada al desarrollo global de la persona, integrando dimensiones físicas, emocionales, cognitivas y sociales.

En las últimas décadas, la relación entre cuerpo y emoción ha adquirido una relevancia creciente gracias a las aportaciones de la neurociencia y de la teoría de la cognición corporizada (*embodied cognition*). Desde esta perspectiva, los estados corporales no solo reflejan las experiencias emocionales, sino que participan activamente en su generación y regulación mediante procesos relacionados con la postura corporal, la expresión facial, la respiración o la interocepción (Lazzarelli et al. 2024, Damasio, 1994, Konopatsch & Payne, 2012).

La conciencia corporal representa un elemento fundamental dentro de este proceso, ya que favorece el desarrollo de la interocepción, entendida como la capacidad de percibir, interpretar y regular las señales procedentes del propio organismo. Esta habilidad facilita una mayor integración entre los procesos fisiológicos, emocionales y cognitivos, contribuyendo a una regulación más adaptativa de la experiencia personal. En consecuencia, las experiencias corporales adquieren un papel central en la transformación de los estados emocionales, el desarrollo de la creatividad y la construcción de nuevas formas de relación con uno mismo, con los demás y con el entorno.

Desde una perspectiva formativa, la EC favorece competencias esenciales para la vida personal y profesional. El trabajo sobre la creatividad, la postura, la comunicación no verbal y la gestión de la energía corporal contribuye al desarrollo de habilidades relacionadas con la autoconfianza, la empatía, la cooperación, la resolución de conflictos y la adaptación a contextos cambiantes. Estas competencias resultan especialmente relevantes en una sociedad caracterizada por la incertidumbre, la complejidad de las relaciones humanas y la necesidad de aprendizaje permanente.

Habilidades como el pensamiento creativo, la comunicación efectiva, la adaptabilidad y la capacidad de colaboración están entre las más demandadas por las organizaciones (Romero Martínez & Joya Bonilla, 2024). Paralelamente, la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE) subraya la necesidad de promover competencias personales y sociales que favorezcan la resiliencia, el pensamiento crítico y el desarrollo integral del estudiantado (Navarro-González, 2023). Sin embargo, la presencia de asignaturas orientadas específicamente al desarrollo de estas habilidades continúa siendo limitada en numerosos planes de estudio universitarios.

En este sentido, la EC ofrece un contexto privilegiado para el entrenamiento de las denominadas *soft skills*, ya que sitúa al estudiantado en situaciones que requieren creatividad, comunicación, toma de decisiones, improvisación y exposición ante los demás. Estas experiencias permiten afrontar desafíos similares a los que encontrarán posteriormente tanto en el ámbito académico como en el profesional, favoreciendo además procesos de autoconocimiento y crecimiento personal. La evidencia científica muestra que las actividades basadas en el movimiento, la improvisación y la expresión corporal contribuyen significativamente al desarrollo de la creatividad, especialmente cuando se desarrollan en entornos caracterizados por la seguridad emocional, el apoyo social, el compromiso y la percepción de desafío (Torrents et al., 2026).

Por otra parte, la Inteligencia Emocional (IE), entendida como la capacidad para percibir, comprender, expresar y regular las emociones con el fin de favorecer el pensamiento y el crecimiento personal e intelectual, constituye uno de los factores más relevantes para el bienestar y el éxito académico. La investigación reciente ha evidenciado que la IE en estudiantes universitarios se asocia con un mejor rendimiento académico, mayores niveles de bienestar psicológico, satisfacción vital y competencias sociales más desarrolladas (Shengyao et al., 2024; Acebes-Sánchez et al., 2025; Caballero-García y Sánchez Ruiz, 2025). Asimismo, variables como la autoeficacia, la motivación y la resiliencia median positivamente la relación entre inteligencia emocional, bienestar psicológico y rendimiento académico.



La EC es un recurso pedagógico de gran valor para potenciar simultáneamente la IE, la creatividad y el desarrollo personal (Valverde-Esteve, 2021). Su práctica favorece entornos de aprendizaje inclusivos, seguros y motivadores, donde el cuerpo actúa como vehículo de comunicación, reflexión y transformación. Además, la literatura neuroeducativa señala que la acción motriz influye directamente en la salud física, emocional, cognitiva y social (Pellicer, 2015), reforzando la necesidad de enfoques pedagógicos que integren movimiento, emoción y creatividad.

En el caso de los estudiantes universitarios de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CAFYD), la EC contribuye al desarrollo de competencias profesionales vinculadas a la enseñanza, la comunicación y el liderazgo, así como de competencias personales relacionadas con la autorregulación emocional, la empatía y la adaptación a contextos complejos. Estas competencias adquieren una especial relevancia dado que muchos de estos estudiantes ejercerán funciones docentes en etapas educativas con población adolescente, donde podrán transferir y promover habilidades socioemocionales esenciales para el desarrollo integral del estudiantado. En este sentido, la EC debe entenderse como una experiencia formativa orientada tanto al desempeño profesional como al desarrollo personal y educativo.

El objetivo principal es evaluar el impacto de una intervención pedagógica de Expresión Corporal sobre la Inteligencia Emocional (IE) y la Autoeficacia Creativa (AC) del estudiantado del Grado en CAFyD.

Los objetivos específicos son:

- Analizar las características de las actividades realizadas durante la intervención, identificando cuáles fueron percibidas por el estudiantado como más agradables y cuáles como más desafiantes.
- Determinar si existen diferencias significativas en inteligencia emocional (IE) y autoeficacia creativa (AC) según género y modalidad deportiva.

Método

Este estudio utiliza una metodología mixta (Castañer et al., 2013), con el objetivo de obtener una mayor comprensión más integradora. Se utilizó un diseño cuasiexperimental con cuestionarios pre y post intervención para evaluar la IE, AC y estado emocional. La recogida de información cualitativa se llevó a cabo a través de fichas de valoración por sesión, en las que el estudiantado debía responder a una serie de preguntas reflexivas relacionadas con la experiencia vivida en cada actividad.

Participantes

La muestra estuvo compuesta por un total de 51 estudiantes universitarios matriculados en la asignatura "Teoría y práctica de la Expresión Corporal" del primer curso del Doble Grado en CAFyD del centro universitario TecnoCampus, adscrito a la Universidad Pompeu Fabra (UPF).

Para el análisis de datos en las fases pre y post intervención, se analizaron las respuestas de los 35 estudiantes que completaron íntegramente los cuestionarios. La muestra definitiva incluyó 15 mujeres y 20 hombres, con edades comprendidas entre los 18 y los 21 años ($M = 18,82$; $DT = 1,04$). El grupo de estudiantes estaba dividido por dos grupos de práctica.

Intervención

La intervención de 9 sesiones prácticas y 5 sesiones teóricas de 90 minutos se desarrolló durante el tercer trimestre del curso académico 2024-2025.

La Tabla 1 muestra la descripción de la intervención por sesiones. El nivel de desinhibición y exposición delante del grupo, y complejidad fue aumentando durante el curso, para acabar con una exposición individual o por parejas delante del grupo. Las dinámicas que se propusieron tuvieron en cuenta la interacción entre compañeros/as, espacio, tiempo y objetos. La mayoría eran con contacto y con observadores.



Tabla 1. Estructuración de las sesiones prácticas y teóricas de la asignatura.

Clase	Contenido	Actividades Específicas	Tipo de clase
1	Introducción a la EC	Factores del Lenguaje corporal	Teórica
2	Desinhibición y lenguaje corporal	Dinámicas y juegos de desinhibición, creación colectiva a través del lenguaje corporal	Práctica
3	Mimo y gesto	Lenguaje gestual y mimo	Práctica
4	Análisis del movimiento	Calidad del movimiento	Teórica
5	Prácticas de movimiento	Exploración del movimiento: tiempo y espacio	Práctica
6	Prácticas de movimiento	Exploración de la calidad del movimiento	Práctica
7	Análisis psico-corporal de las emociones	Identificar emociones, clasificación e identificación corporal	Teórica
8	EC de las emociones	Uso del cuerpo para expresar emociones	Práctica
9	Creación de personajes	Arquetipos y técnicas teatrales	Teórica
10	Improvisación y juego dramático	Juegos de improvisación grupal y en parejas	Práctica
11	Muestra de dinámicas de EC	Exposición de dinámicas de EC por parte del estudiantado	Práctica
12	Exposición oral y monólogo	Técnicas vocales, estructura del discurso, presencia escénica	Teórica
13	Examen práctico: Muestra escénica individual o por parejas	Presentación de escenas artísticas transitando por 3 emociones	Práctica
14	Examen práctico: Muestra escénica individual o por parejas	Presentación de escenas artísticas transitando por 3 emociones	Práctica

Instrumento

Los instrumentos utilizados fueron:

- Cuestionario de Inteligencia Emocional (IE): se utilizó el cuestionario de IE en EF elaborado por Cecchini et al., (2018). El cuestionario se introduce con la frase “En mis clases de Educación Física...”. En este caso, se especificó que dentro del currículo de EF también se incluye la EC, y se pidió a los estudiantes que respondieran en relación con las clases de Expresión Corporal que habían realizado en etapas anteriores. Las respuestas a los ítems se producen mediante una escala Likert y se agrupan en tres dimensiones: reconocimiento emocional; control y regulación emocional; y empatía emocional.
- Autoeficacia Creativa (AC) en Expresión Corporal: La AC en EC debe entenderse como un constructo multidimensional (Goñi Grandmontagne, Ruiz de Azúa & Rodríguez Fernández, 2006; Fernández-Zabala et al., 2015 y su estructura debe ajustarse al contexto de evaluación (Romero-Martín & Caballero-Julia, 2022). En coherencia con esta perspectiva, se diseñó una escala de 17 ítems basada en las directrices de Bandura (2006), posteriormente revisada y validada por un grupo de expertos. El grado de autoeficacia se valoraba en una escala de 0 a 100 puntos, de acuerdo con las recomendaciones del autor, y en cuatro dimensiones: expresión corporal, creatividad, colaboración y lenguaje corporal.
- Cuestionario Profile of Moods States Scale (POMS) (Balaguer et al., 1993): Este instrumento evalúa el estado de ánimo mediante una escala tipo Likert de 0 a 4 para evaluar cinco dimensiones, cuatro de ellas estados afectivos negativos (tensión, depresión, cólera y fatiga) y uno positivo (vigor). Se administró al inicio y al finalizar cada sesión práctica mediante un código QR llamado “Termómetro Emocional”.
- Preguntas abiertas diarias: Al final de cada sesión práctica, el estudiantado completó una escala tipo Likert de cinco ítems y seis preguntas abiertas (Tabla 2). Algunas de estas preguntas habían sido utilizadas previamente en García de Ves et al. (2022), mientras que las restantes fueron validadas por un grupo de docentes expertos.

Tabla 2. Escala de Likert de 5 ítems y preguntas abiertas de la Ficha Valoración Sesión

Preguntas para responder al final de la sesión
Del 1 (NADA) al 5 (Muchísimo), ¿cuánto te ha hecho salir de tu zona de confort esta sesión? Menciona que situaciones han sido para ti las más exigentes o que te han supuesto una mayor dificultad.
¿Qué es lo que más te ha gustado de la sesión?
¿Qué te han aportado las actividades planteadas?
¿Qué emociones han aflorado?
Expresa con tus palabras qué has experimentado, sentido.
Expresa en una palabra cómo te has sentido en esta clase.



Procedimiento

El proceso de recogida de datos incluyó fases de evaluación pre y post intervención, así como una monitorización continua del estado emocional a lo largo de la asignatura.

Los cuestionarios de IE y AC fueron administrados *online* en el aula virtual al inicio (sesión 1) y al final (sesión 14) de la asignatura.

Para la evaluación del estado emocional de cada sesión, se utilizó el cuestionario *Profile of Mood States* (POMS) durante los meses de abril a junio de 2025. La administración se realizó en dos momentos: cinco minutos antes del inicio de la clase y quince minutos después de su finalización, mediante un código QR expuesto en el aula bajo el rótulo “Termómetro Emocional”.

Simultáneamente, tras cada sesión, el estudiantado debía cumplimentar una “Ficha de Valoración de la Sesión” (Tabla 2). Las respuestas cualitativas fueron transcritas y sometidas a análisis de contenido, utilizando una categorización de 13 emociones basada en la taxonomía de Bisquerra (2009): emociones positivas (alegría, humor, amor, felicidad), emociones negativas (miedo, ansiedad, ira, tristeza, rechazo, vergüenza) y neutras (sorpresa, esperanza, compasión). Aquellos términos emocionales no coincidentes de forma exacta con la taxonomía se asignaron según analogía semántica, siguiendo el procedimiento descrito por Torrents et al. (2011). Se descartaron aquellos términos que no podían incluirse dentro de estos 13 tipos, como, por ejemplo, “raro” o valoraciones sobre la complejidad de la tarea (fácil, difícil, etc.).

En las dos últimas sesiones de la asignatura, se administró el cuestionario POMS antes y después de las representaciones escénicas. Además, se añadieron ítems específicos para recoger percepciones subjetivas asociadas a la representación. Antes de la representación se les solicitó responder sobre: a) sensación de preparación, b) nivel de seguridad, c) motivación para actuar, y d) emoción principal sentida en ese momento. Una vez finalizada la actuación, se volvió a registrar la emoción predominante (d) y se añadió un ítem sobre el grado de satisfacción personal con la experiencia vivida.

Análisis de datos

Análisis cuantitativo

Los datos fueron analizados con el software estadístico SPSS (versión 23). Se realizaron análisis descriptivos (medias, desviaciones típicas y porcentajes) para las variables principales. Se aplicaron pruebas t de student para muestras relacionadas, para evaluar las diferencias entre las medidas pretest y posttest de las variables obtenidas en el estado anímico (POMS), el cuestionario de IE y el cuestionario de AC.

Adicionalmente, para analizar la diferencia específica en los niveles de tensión emocional antes de las sesiones regulares en comparación con la sesión de representación, se utilizó una prueba t de Student para una muestra, tomando como valor de referencia la media obtenida en las seis sesiones prácticas previas. Finalmente, se aplicó la prueba de chi-cuadrado (χ^2) para explorar la relación entre variables categóricas derivadas del análisis cualitativo (como tipo de emoción predominante y grado de agrado por la actividad). Se estableció un nivel de significación de $p < 0.05$.

Análisis cualitativo

El análisis cualitativo se realizó a partir de una revisión exhaustiva de las Fichas de Valoración de Sesión completadas por el estudiantado al finalizar cada sesión. La información fue sistematizada en una base de datos (Excel), registrando para cada participante tres dimensiones principales: (1) la actividad que supuso un mayor reto o salida de la zona de confort, (2) la actividad valorada como más satisfactoria, y (3) las emociones experimentadas durante la sesión.

Posteriormente, se clasificaron las actividades señaladas como más significativas (tanto en términos de agrado como de desafío) por día de intervención. Para cada sesión se seleccionaron las dos actividades más recurrentes y se analizaron en profundidad siguiendo el modelo propuesto por Torrents et al. (2011), que contempla cuatro dimensiones de interacción: (1) interacción con los demás (comunicación, contacto visual, cooperación, autoría y presencia de observadores/as), (2) interacción con el espacio (tipo de desplazamiento y contacto corporal), (3) dimensión temporal (ritmo interno, externo o mixto) y (4) interacción con objetos (con o sin manipulación de materiales).



En el análisis emocional se contabilizaron las respuestas por sesión, clasificadas según Bisquerra (2009) en emociones positivas, negativas y neutras, registrando un único ítem por categoría y participante para evitar sobrerrepresentación.

Resultados

Los resultados de este estudio muestran como una intervención basada en la EC mejora significativamente los factores de reconocimiento y empatía emocional, la capacidad comunicativa, expresiva y creativa, y la identificación emocional. El análisis cualitativo ha aportado más profundidad a los resultados cuantitativos obtenidos.

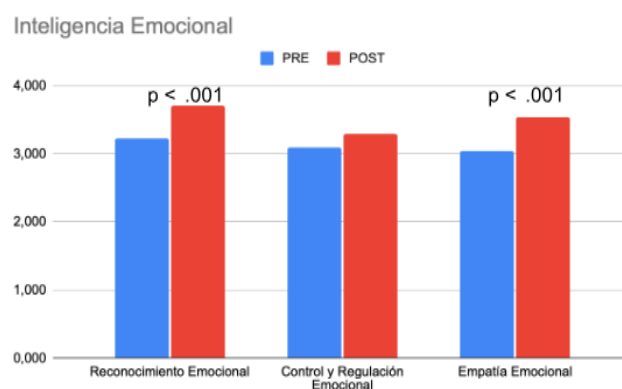
A continuación, se exponen los resultados cuantitativos obtenidos a través de los diferentes instrumentos utilizados comparando las respuestas antes y después de la intervención. Mientras que, en relación con los resultados cualitativos, se han agrupado por categorías destacando las respuestas más prevalentes entre estudiantado.

Resultado Cuantitativo

En las Figuras 1 y 2 se muestran las puntuaciones obtenidas antes y después de la intervención, en relación con los cuestionarios sobre la IE y la AC.

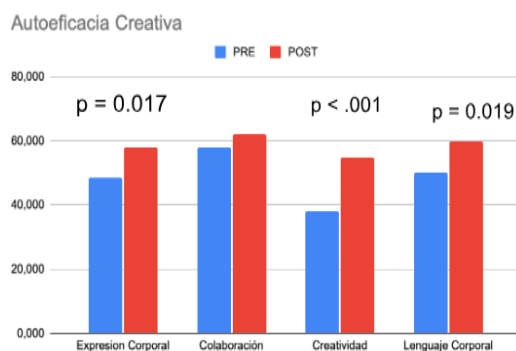
La Figura 1 muestra las mejoras observadas en las tres dimensiones de la IE, mostrando diferencias significativas en el reconocimiento emocional y en la empatía emocional ($p < .001$). En la dimensión de reconocimiento emocional, la puntuación media aumentó de 3.23 al inicio de la intervención a 3.70 al finalizarla. De manera similar, en la dimensión de empatía emocional, la puntuación media pasó de 3.04 en la evaluación inicial a 3.54 en la evaluación final.

Figura 1. Resultados de la comparación pre-post intervención en relación con la IE.



Asimismo, se encontraron mejoras significativas ($p < .001$) en las dimensiones de expresión corporal, creatividad y lenguaje corporal, mientras que no se observaron cambios significativos en la dimensión de colaboración. En concreto, las puntuaciones medias aumentaron de 48.34 a 57.83 ($p = 0.017$) en expresión corporal, de 38.07 a 54.71 ($p < .001$) en creatividad y de 49.93 a 60.00 ($p = 0.019$) en lenguaje corporal.

Figura 2. Resultados de la comparación pre-post intervención en relación con la AC.



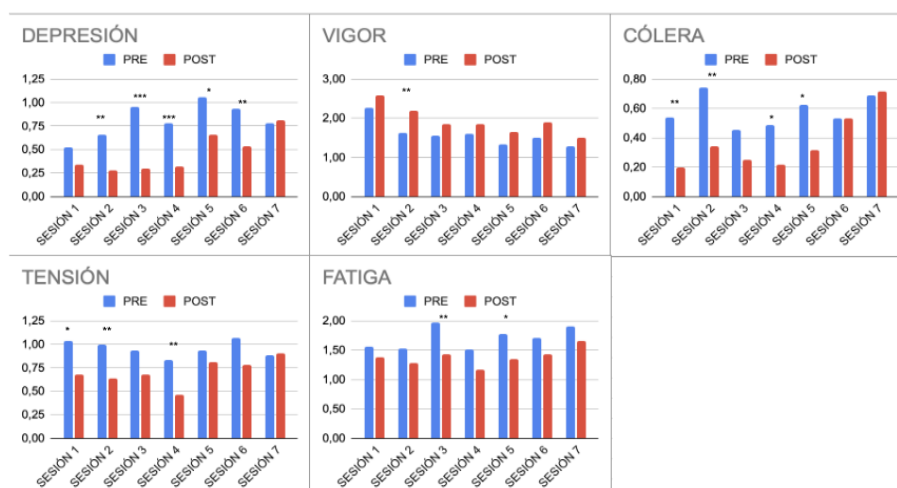
No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en función del género, la modalidad deportiva ni la experiencia previa en EC.

La Figura 3 presenta los resultados obtenidos mediante el cuestionario POMS. El análisis desagregado por sesión reveló variaciones estadísticamente significativas en diversos estados de ánimo tras la intervención. En la sesión 1, centrada en la desinhibición y el lenguaje corporal, se observaron reducciones significativas en los niveles de cólera, cuya puntuación descendió de 0.54 a 0.20 ($p = .004$), y de tensión, que pasó de 1.04 a 0.68 ($p = .017$).

En la sesión 2, correspondiente al mimo y el gesto, se registraron disminuciones significativas en depresión, que pasó de 0.66 a 0.28 ($p = .002$); cólera, que disminuyó de 0.74 a 0.34 ($p = .008$); y tensión, que descendió de 1.00 a 0.64 ($p = .003$). Asimismo, se observó un incremento significativo en vigor, cuya puntuación aumentó de 1.64 a 2.19 ($p = .004$). En la sesión 3, centrada en el movimiento libre, se detectaron reducciones significativas en depresión, que disminuyó de 0.95 a 0.30 ($p < .001$), y en fatiga, que pasó de 1.98 a 1.43 ($p = .003$). En la sesión 4, correspondiente a la calidad del movimiento, las puntuaciones de depresión, cólera y tensión disminuyeron significativamente, pasando de 0.78 a 0.32 ($p < .001$), de 0.49 a 0.22 ($p = .043$) y de 0.83 a 0.46 ($p = .007$), respectivamente.

En la sesión 5, centrada en la expresión de las emociones, también se observaron reducciones significativas en depresión, que pasó de 1.06 a 0.66 ($p = .017$); cólera, que disminuyó de 0.63 a 0.31 ($p = .023$); y fatiga, que descendió de 1.78 a 1.34 ($p = .034$). Por último, en la sesión 6, correspondiente a la improvisación y el juego dramático, únicamente se observaron cambios significativos en la dimensión de depresión, cuya puntuación disminuyó de 0.93 a 0.53 ($p = .005$). En la sesión 7, basada en dinámicas de expresión corporal presentadas por el estudiantado, no se registraron diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las dimensiones evaluadas.

Figura 3. Resultados de la comparación de emociones, obtenidas con el cuestionario POMS, pre-post sesión de EC.

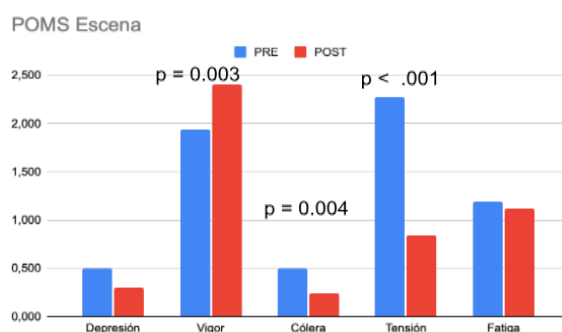


* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

El cuestionario POMS también fue administrado antes y después de la actividad final de escenificación (Figura 3). Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de vigor, cólera y tensión. En concreto, la puntuación de vigor aumentó de 1.96 a 2.43 ($p = .003$), mientras que las puntuaciones de cólera y tensión disminuyeron de 0.49 a 0.24 ($p = .004$) y de 2.29 a 0.84 ($p < .001$), respectivamente.

Asimismo, se observaron diferencias significativas en los niveles de tensión previos a la escenificación, que presentaron una media de 2.27, frente a la media de 0.96 registrada antes de las seis sesiones anteriores

Figura 4. Resultados de la comparación de emociones, obtenidas con el cuestionario POMS, en la muestra escénica.



Paralelamente al análisis del cuestionario POMS, se examinó la relación entre variables subjetivas tales como la percepción de sentirse preparado/a y seguro/a, la motivación para realizar la escena, la emoción predominante antes y después de la escenificación y la satisfacción personal derivada de su realización.

En relación con la emoción principal experimentada, antes de la escena el 47.1% del estudiantado reportó emociones positivas, el 43.1% emociones negativas y el 9.8% emociones neutras. Tras la realización de la escena, los porcentajes fueron del 86.3%, 7.8% y 5.9%, respectivamente.

Se observó una asociación significativa entre la emoción predominante antes y después de la escena ($p = .044$). Asimismo, se encontraron asociaciones significativas entre emociones positivas previas y la sensación de seguridad ($p = .033$) y la motivación para realizar la escena ($p = .032$), sin asociación con la percepción de preparación.

La motivación para ejecutar la escena se asoció con la percepción de preparación ($p = .037$) y con la sensación de seguridad ($p = .017$). La emoción predominante tras la representación se asoció con el nivel de satisfacción ($p < .001$).

La Tabla 3 presenta las actividades identificadas por el estudiantado como aquellas que les hicieron salir en mayor medida de su zona de confort. En la categoría de comunicación, las tareas más señaladas fueron las de escenificación (41.7%), seguidas de expresión corporal (33.3%), comunicación (16.7%) e introyección (8.3%). En cuanto a la modalidad de realización, las actividades realizadas con los ojos abiertos y sin uso de objetos externos fueron las más señaladas. Respecto a la interacción, las tareas individuales o por parejas fueron más señaladas que las realizadas en grupo.

Tabla 3. Características de las actividades que generaron mayor desafío percibido por el estudiantado

Actividad	Comunicación	Visión	Interacción	Origen propuesta	Observador	Contacto	Nivel espacio	Tiempo	Objetos
Creación escenas mímica	ESC	OA	PSM	CP	COMP	SCONT	COMB	INT	SOBJ
Juego de desinhibición	COM	OA	PSM	PRO	COMP	SCONT	COMB	INT	SOBJ
Juego lenguaje gestual	EXP	OA	SMP	PRO	COMP	SCONT	COMB	INT	SOBJ
Juego lenguaje gestual/mimo	EXP	OA	SMG	PRO	COMP	SCONT	DP	EXT	SOBJ
Baile libre creativo	EXP	OA	SMG	PRO	COMP	SCONT	COMB	EXT	OBJ
Juego creación personajes	ESC	OA	CM	PRO	COMP	SCONT	COMB	INT	SOBJ
Análisis lenguaje corporal	INTRO	OA	CM	CP	COMP	SCONT	DP	AMB	SOBJ
Creación coreografía	ESC	OA	SMG	CP	COMP	CONT	COMB	EXT	SOBJ
Improvisación de emociones	ESC	OA	PSM	PRO	COMP	SCONT	COMB	INT	SOBJ
Expresión de emociones con partes del cuerpo	EXP	OC	CM	PRO	PAR	CONT	DP	INT	SOBJ
Improvisación en Comunicación oral	COM	OA	SMP	CP	COMP	SCONT	DP	AMB	SOBJ
Escenificación escenas	ESC	OA	SMG	CP	COMP	SCONT	COMB	AMB	OBJ

Comunicación: ESC (Escenificación), COM (Comunicación), EXP (Expresión), INTRO (Introyección); Visión: OA (Ojos abiertos), OC (Ojos cerrados); Interacción: PSM (Psicomotriz), SMP (Sociomotriz en pareja), SMG (Sociomotriz en grupo), CM (Comotriz); Origen propuesta: PRO (Propia), CP (Compartido); Observador: COMP (Compañeros/as), PAR (Pareja); Contacto: CONT (Contacto), SCONT (Sin contacto); Nivel espacio: DP (De pie), COMB (Combinación); Tiempo: EXT (Externo), AMB (Ambos), INT (Interno); Objetos: OBJ (Con objetos), SOBJ (Sin objetos)

La Tabla 4 presenta las actividades mejor valoradas por el estudiantado a lo largo de las sesiones prácticas. Las actividades mejor valoradas fueron aquellas en las que se debía escenificar (66.7%), seguidas de las de comunicar (16.7%) y expresar (16.6%). En cuanto a la modalidad de interacción, las actividades en grupo obtuvieron una mayor valoración que aquellas desarrolladas de forma individual o por parejas, destacando especialmente aquellas en las que la propuesta surgía de la interacción grupal.

Tabla 4. Características de las actividades mejor valoradas por el estudiantado.

Actividad	Comunicación	Visión	Interacción	Origen propuesta	Observador	Contacto	Nivel espacio	Tiempo	Objetos
Juego de desinhibición	COM	OA	CM	PRO	COMP	SCONT	DP	EXT	SOBJ
Challenge de creación escena grupal	ESC	OA	SMG	CP	COMP	CONT	COMB	AMB	SOBJ
Juego Lenguaje gestual/mimo	ESC	OA	SMG	CP	COMP	SCONT	COMB	INT	SOBJ
Lenguaje gestual/mimo	EXP	OA	SMG	PRO	COMP	SCONT	DP	EXT	SOBJ
Juego creación personajes	ESC	OA	CM	PRO	COMP	SCONT	COMB	INT	SOBJ
Juego lenguaje corporal	ESC	OA	PSM	CP	COMP	SCONT	DP	AMB	SOBJ
Creación con lenguaje corporal	ESC	OA	SMG	CP	COMP	CONT	COMB	EXT	SOBJ
Coreografía con objeto	ESC	OA	SMG	CP	COMP	CONT	COMB	EXT	SOBJ
Expresión de las emociones con partes del cuerpo	EXP	OA	PSM	CP	COMP	SCONT	COMB	INT	OBJ
Creación de escenas con	ESC	OA	PSM	CP	COMP	SCONT	COMB	AMB	SOBJ



emociones									
Improvisación en comunicación oral	COM	OA	SMP	CP	COMP	SCONT	DP	AMB	SOBJ
Escenificación grupal	ESC	OA	SMG	CP	COMP	CONT	COMB	AMB	OBJ

Comunicación: ESC (Escenificación), COM (Comunicación), EXP (Expresión), INTRO (Introyección); Visión: OA (Ojos abiertos), OC (Ojos cerrados); Interacción: PSM (Psicomotriz), SMP (Sociomotriz en pareja), SMG (Sociomotriz en grupo), CM (Comotriz); Origen propuesta: PRO (Propia), CP (Compartido); Observador: COMP (Compañeros/as), PAR (Pareja); Contacto: CONT (Contacto), SCONT (Sin contacto); Nivel espacio: DP (De pie), COMB (Combinación); Tiempo: EXT (Externo), AMB (Ambos), INT (Interno); Objetos: OBJ (Con objetos), SOBJ (Sin objetos)

Se recopiló información sobre las emociones expresadas por el estudiantado en las “Fichas de Valoración de Sesión”. En todas las sesiones, las emociones positivas (alegría, felicidad y diversión) superaron en frecuencia a las emociones negativas (vergüenza, inseguridad y nervios). La emoción neutra más frecuente fue la sorpresa.

Resultado Cualitativo

El análisis de las Fichas de Valoración de Sesión permitió identificar tres categorías principales: ambiente, emociones y metodología/recursos. Para cada categoría se definieron subcategorías y se seleccionaron citas representativas del estudiantado (Tabla 5).

La categoría de ambiente se estableció a partir de respuestas recurrentes del estudiantado que aluden a la relevancia del espacio y a las dinámicas desarrolladas en las clases. Las respuestas hacen referencia a la seguridad y la confianza en el entorno de las sesiones, así como a la generación de vínculos relacionales entre el estudiantado. Asimismo, se identifican referencias a diferencias entre estas dinámicas y las desarrolladas en otras asignaturas de carácter teórico.

En la categoría de verbalización de las emociones emergidas durante las sesiones, las respuestas se clasificaron en emociones positivas y negativas. Entre las emociones positivas se mencionan principalmente la alegría y la diversión, mientras que entre las negativas se incluyen la vergüenza y el miedo. Parte de las respuestas relaciona estas emociones con la percepción de competencia en las actividades propuestas.

La categoría de metodología y recursos recoge respuestas relacionadas con las actividades desarrolladas durante las sesiones. El estudiantado refiere que las actividades planteadas implican salir de la zona de confort y generan emociones ambivalentes ante situaciones novedosas. En relación con los recursos utilizados, se mencionan la música, los disfraces y los objetos como elementos presentes en las sesiones. Asimismo, se recogen referencias a las agrupaciones utilizadas durante las actividades, distinguiéndose entre trabajo en grupo, individual y por parejas.

Tabla 5. Frecuencia de las subcategorías más representativas por el estudiantado.

Categoría	Subcategoría / Dimensión	Ejemplo de la reflexión del estudiantado
Ambiente	Seguridad y confianza	“Me he sentido libre para hacer lo que quisiese”
		“He sentido que es un espacio muy seguro para salir de la zona de confort”
	Relación con compañeros	“Estaba en un entorno seguro y podía expresar sin vergüenza”
		“Las actividades aumentan la confianza con mis compañeros”
Emociones	Entorno diferente al habitual	“He sentido que me lo estaba pasando super bien y que nadie criticaba a nadie, y me he sentido cómoda y feliz”
		“Me gusta la clase, ya que no me siento juzgado”
	Positivas (alegría, diversión)	“He experimentado el poder mostrarme diferente ante mis compañeros sin sentir vergüenza”.
		“He conocido otras facetas de mis compañeros en un ambiente distinto”
Emociones	Negativas / inseguridad (vergüenza, miedo)	“He hecho cosas que no hago normalmente como si lo hiciera cada día. Gracias a la diversión y seguridad del entorno”.
		“Me ha gustado mucho la sesión, alegrándome la mañana”
	Influencia de la competencia	“Sentía vergüenza porque los demás lo hacían mejor”
		“Cuando había algo diferente a lo que suelo hacer sentía vergüenza”
Metodología / Recursos	Salida de la zona de confort	“Como en casa porque vengo de la danza y entonces me he sentido mucho en mi mundo”
		“Hacer las cosas uno por uno frente al grupo dificulta expresarse”
	Uso de objetos, disfraces y música	“He sentido inseguridad de hacer cosas nuevas a la vez que alegría”



“He actuado disfrazado delante de la clase y he sentido que no pasaba nada malo, que no hay que estar nervioso”

“Cuando actúo me transformo en otra persona y casi no tengo vergüenza”

“La música me ayuda a relajarme en los ejercicios y a sacarle importancia a la incomodidad.”

Trabajo en grupo o individual

“Me sentí más cómodo trabajando en grupo que individualmente”

Discusión

Los resultados obtenidos permiten responder a los objetivos planteados y sugieren que la intervención en EC favorece el desarrollo de determinadas dimensiones de la IE y de la AC en estudiantes universitarios.

Impacto de la Expresión Corporal sobre la Inteligencia Emocional

Los resultados muestran que la EC contribuye a la mejora de la IE, particularmente en el reconocimiento de emociones y la empatía afectiva. Este efecto puede explicarse por las demandas inherentes a las actividades expresivas. Estas actividades requieren identificar, interpretar y comunicar estados emocionales en interacción con otras personas. Como consecuencia, favorecen la comprensión interpersonal y el desarrollo de la empatía (Gostian Ropotin et al., 2022; Coterón y Sánchez, 2010; Cruz Colmenero et al., 2013). En conjunto, estos hallazgos refuerzan la relevancia de la EC como herramienta para el desarrollo de competencias socioemocionales (soft skills) en el ámbito universitario. En este contexto, la calidad de la comunicación y la gestión de las relaciones interpersonales son fundamentales para el futuro desempeño profesional.

En paralelo, las sesiones de EC se asociaron con una mejora del estado emocional. Esta mejora se reflejó en una reducción de emociones negativas —como la tensión y la cólera— y en un incremento del vigor. Estos resultados coinciden con estudios previos que evidencian el impacto positivo de la EC sobre el bienestar emocional del estudiantado (Duran et al., 2019; Garcías de Ves et al., 2022; Reigal y Márquez, 2012, 2013; Rodríguez y Araya, 2009; Sánchez-Sánchez et al., 2026; Papí Monzó et al., 2021). En particular, los formatos cooperativos o coreografiados parecen potenciar la expresión emocional positiva y la cohesión grupal, con posibles efectos indirectos sobre la motivación, el rendimiento académico y la participación (Torrents et al., 2011; Sáez de Ocáriz et al., 2014; Pekrun, 2017).

Estos hallazgos adquieren especial relevancia en el contexto universitario actual. En los últimos años se ha observado un incremento del malestar psicológico en el estudiantado. Este fenómeno se refleja en mayores niveles de ansiedad, depresión, estrés crónico y fatiga emocional, asociados a la presión académica, el aislamiento social y las secuelas de la pandemia de COVID-19 (Generalitat de Catalunya, 2023). En este escenario, la EC podría constituir una estrategia pedagógica de interés, al favorecer la expresión y la conciencia emocional, así como la activación física positiva y la interacción social.

Finalmente, su aplicación en la formación universitaria de futuros profesionales del grado de CAFyD resulta especialmente pertinente, dado su potencial efecto multiplicador. El desarrollo de competencias emocionales en futuros docentes puede trasladarse a su práctica profesional. Esto puede favorecer la creación de entornos educativos más saludables, inclusivos y emocionalmente competentes para el estudiantado.

Impacto de la Expresión Corporal sobre la Autoeficacia Creativa

La EC produjo mejoras en tres de las cuatro dimensiones de la AC (Creatividad, Expresión Corporal y Lenguaje Corporal). Estos resultados coinciden con estudios previos. Dichos estudios destacan la importancia de abordar la creatividad desde una perspectiva no solo cognitiva, sino también corporal. Desde esta perspectiva, el cuerpo actúa como un medio de exploración, expresión y generación de respuestas originales (Ruano et al., 2006; Romero-Martín, 2015). En este sentido, la EC favorece el desarrollo de habilidades vinculadas a la expresividad, la toma de decisiones y la construcción de soluciones motrices creativas. Todo ello puede enriquecer el potencial creativo del estudiantado (Vega-Ramírez et al., 2022).

Asimismo, diversos autores señalan que los procesos emocionales y afectivos presentes en las actividades de EC desempeñan un papel relevante en el desarrollo de la creatividad y de la percepción de competencia personal (Reigal et al., 2013; Romero-Martín y Caballero-Julia, 2022). Esta combinación de



componentes emocionales, expresivos y creativos podría contribuir a explicar las mejoras observadas tras la intervención.

Las mejoras registradas en las dimensiones de Creatividad, Expresión Corporal y Lenguaje Corporal poseen una especial relevancia en el contexto universitario. Estas dimensiones se relacionan con competencias útiles para el futuro desempeño profesional, como la comunicación, la expresión de ideas y la interacción con otras personas. En este sentido, los resultados obtenidos coinciden con investigaciones previas. Dichos estudios atribuyen a la EC un papel relevante en el desarrollo de habilidades comunicativas e interpersonales (Carriedo et al., 2020; Vega-Ramírez et al., 2022).

No obstante, no se observaron mejoras significativas en la dimensión de Colaboración. Este resultado contrasta con las mejoras observadas en el resto de las dimensiones de la AC y sugiere la influencia de factores metodológicos asociados a la intervención. Una parte importante de las actividades se realizó de forma individual o por parejas. Además, la evaluación final de la asignatura no requirió procesos de creación colectiva en grupos.

Diferencias según género, modalidad deportiva y experiencia previa

Los resultados no mostraron diferencias significativas en los niveles de IE ni de AC en función del género, la modalidad deportiva o la experiencia previa en actividades de EC. Estos hallazgos sugieren que los beneficios observados tras la intervención podrían producirse de manera similar en perfiles diversos de estudiantado universitario. Este resultado refuerza la consideración de la EC como una herramienta pedagógica accesible e inclusiva (Gelpi et al., 2014; Romero-Martín et al., 2017; Mateu et al., 2021).

Una posible explicación reside en la escasa presencia de la EC en las etapas educativas previas. Esta circunstancia podría favorecer niveles iniciales relativamente homogéneos entre los participantes (Gil-Ares y Armada-Crespo, 2023). En consecuencia, independientemente de las características personales o deportivas del estudiantado, la mayoría parte de experiencias formativas similares en este ámbito.

Asimismo, la ausencia de diferencias asociadas a la experiencia previa en EC contrasta con los hallazgos de Gil-Ares, Armada-Crespo y Coterón López (2025). Estos autores identificaron ventajas en participantes con mayor bagaje expresivo. Esta discrepancia podría deberse a diferencias en las características de las muestras, la duración de las intervenciones o los instrumentos de evaluación empleados. Por lo tanto, resulta necesario seguir investigando el posible papel modulador de la experiencia previa sobre los beneficios de la EC.

Factores que condicionan la experiencia emocional del estudiantado en Expresión Corporal

Los resultados muestran diferencias en la percepción de las actividades. Las propuestas grupales fueron percibidas como las experiencias más agradables. Por el contrario, las tareas individuales con exposición pública, especialmente las vinculadas a la representación escénica, se identificaron como las más desafiantes. Este patrón coincide con investigaciones previas que señalan la influencia de factores como el miedo, la vergüenza, la percepción de competencia y la mirada de los compañeros en la vivencia emocional de las actividades expresivas (Romero-Martín y Caballero-Julia, 2022; Sánchez-Sánchez et al., 2026; Ruiz-Ranz, Sotoca-Orgaz y Arévalo Baeza, 2022).

Asimismo, el estudiantado destacó la música, los disfraces y los objetos como recursos que favorecen la desinhibición y reducen emociones negativas. Estos hallazgos coinciden con la evidencia disponible. Diversos estudios atribuyen a estos recursos una elevada capacidad para incrementar la motivación, la participación y la inmersión en las tareas expresivas. Como resultado, favorecen la creación de climas emocionales positivos (Roy y Ladwig, 2015; Cools et al., 2023; Córdova Cáceres y Rebollo González, 2025). En este sentido, la combinación equilibrada de propuestas grupales e individuales parece favorecer una participación más positiva y sostenida del estudiantado. Este efecto podría potenciarse mediante una progresión pedagógica adecuada (Motos y García, 2007). Este resultado puede interpretarse desde la teoría del clima motivacional y de la seguridad psicológica. Según esta perspectiva, la participación aumenta cuando disminuye la percepción de amenaza social y se favorece la cooperación (Froment, de-Besa Gutiérrez y Gil Flores, 2024).

Un resultado especialmente relevante fue la evolución emocional observada a lo largo de la intervención. El estudiantado pasó de emociones inicialmente negativas a experiencias predominantemente positivas. Esta transformación parece asociarse a la consolidación de un clima de confianza, la mejora de las relaciones interpersonales y la secuenciación progresiva de las actividades. Estos factores han sido identificados como elementos clave para el éxito de las intervenciones basadas en EC (Sotoca-Orgaz et al., 2023; Ruiz-Ranz et al., 2022). Asimismo, refuerzan la importancia de generar entornos seguros que favorezcan la expresión libre, la creatividad y la disposición hacia el aprendizaje (Torrents et al., 2011, 2026).

El rol del docente resulta fundamental. Por un lado, permite ajustar progresivamente las demandas de las tareas. Por otro, favorece la creación de entornos de confianza que facilitan la desinhibición y mejoran la experiencia emocional del estudiantado. Desde una perspectiva constructivista, el rol del docente contribuye a crear entornos de aprendizaje más participativos y autónomos (Gostian Ropotin, Ruano Arriagada y Asensio Castañeda, 2022). Además, favorece el equilibrio entre desafío y competencia, elementos necesarios para alcanzar estados de flow asociados a mayores niveles de motivación, creatividad y bienestar (Csikszentmihalyi, 2010; Sotoca-Orgaz et al., 2023).

Conclusiones

Los resultados obtenidos sugieren que la EC favorece el desarrollo de competencias emocionales y creativas en estudiantado universitario. Se observaron mejoras significativas en el reconocimiento emocional, la empatía afectiva y diversas dimensiones de la autoeficacia creativa, concretamente creatividad, expresión corporal y lenguaje corporal. Asimismo, no se observaron diferencias en función del género, la modalidad deportiva o la experiencia previa, lo que sugiere que los beneficios de la intervención podrían producirse de forma similar en perfiles diversos de estudiantes.

Finalmente, las actividades con exposición individual fueron percibidas como las más desafiantes emocionalmente, aunque la progresión metodológica y la creación de un clima de confianza favorecieron una evolución positiva de las experiencias emocionales.

En conjunto, los hallazgos respaldan la incorporación de propuestas de EC en la formación universitaria de CAFyD como estrategia para promover el desarrollo emocional, creativo y relacional del estudiantado.

Limitaciones y futuras líneas de investigación

Los resultados del presente estudio deben interpretarse teniendo en cuenta algunas limitaciones. En primer lugar, el tamaño de la muestra fue reducido. Esta circunstancia puede limitar la generalización de los hallazgos y dificultar la detección de diferencias de pequeña magnitud entre grupos. Asimismo, la investigación se desarrolló con estudiantado de una única titulación universitaria. Por ello, conviene ser prudente al extrapolar los resultados a otros contextos educativos.

Por otra parte, la ausencia de un seguimiento longitudinal impide determinar la estabilidad de los efectos observados a medio y largo plazo. Además, la ausencia de un grupo control limita la capacidad para atribuir de forma exclusiva los cambios observados a la intervención desarrollada.

Futuras investigaciones deberían incorporar muestras más amplias y heterogéneas, así como diseños experimentales con grupo control y evaluaciones de seguimiento. Estas estrategias permitirían analizar la permanencia de los efectos de la EC sobre variables emocionales y creativas. También sería de interés profundizar en los factores pedagógicos que condicionan la experiencia emocional del estudiantado, especialmente el clima de confianza, la progresión metodológica y los diferentes tipos de agrupamiento utilizados en las actividades.

Por último, no se observaron mejoras significativas en la dimensión de colaboración de la autoeficacia creativa. Este resultado sugiere la necesidad de estudiar intervenciones con una mayor presencia de tareas cooperativas y procesos de creación colectiva. De este modo, podría analizarse su influencia sobre la confianza para colaborar creativamente con otras personas.



Aplicaciones prácticas

Los resultados obtenidos destacan la importancia del papel del docente en el diseño y desarrollo de experiencias de EC. Estas experiencias pueden favorecer el aprendizaje, el bienestar emocional y la participación activa del estudiantado. La creación de un clima seguro y de confianza, junto con una adecuada secuenciación de las actividades, emerge como un elemento clave para facilitar la desinhibición progresiva y el desarrollo de competencias emocionales y creativas.

Asimismo, la escasa formación previa en EC manifestada por gran parte del estudiantado refuerza la necesidad de fortalecer la presencia de estos contenidos tanto en la formación inicial como en la formación permanente del profesorado. Una mayor competencia docente en este ámbito puede contribuir a una implementación más eficaz de propuestas expresivas y a la creación de experiencias de aprendizaje más significativas.

A partir de estos hallazgos, se plantea una propuesta metodológica de carácter progresivo para orientar al profesorado de EF en la planificación e implementación de actividades ajustadas al nivel de experiencia y percepción de competencia del estudiantado. Esta propuesta se fundamenta en los principales factores identificados en el presente estudio como facilitadores de experiencias positivas en EC: la creación de un entorno seguro, la atención a la dimensión emocional del aprendizaje y la progresión metodológica de las actividades.

Creación de un clima de seguridad psicológica y confianza

La creación de un entorno psicológicamente seguro constituye una condición fundamental para favorecer la participación activa del estudiantado en actividades de EC. Este tipo de propuestas implica habitualmente exposición personal, interacción con los demás y expresión de emociones. Por ello, resulta necesario generar contextos seguros donde el estudiantado pueda participar sin temor al juicio o a la crítica.

Para ello, se recomienda:

- Establecer normas explícitas de respeto, aceptación y apoyo mutuo desde el inicio del proceso.
- Promover dinámicas que favorezcan el conocimiento interpersonal y la cohesión grupal.
- Generar espacios donde el error sea entendido como una oportunidad de aprendizaje.
- Facilitar experiencias para salir progresivamente de la zona de confort y respetar los distintos ritmos y niveles de confianza del estudiantado.
- Favorecer un clima de aula basado en la escucha, la participación y el reconocimiento de la diversidad expresiva.

Atención a la dimensión emocional y desarrollo de la competencia emocional

Los resultados obtenidos evidencian la importancia de las emociones en la vivencia de las actividades de EC. Emociones como la vergüenza, el miedo o la inseguridad pueden aparecer especialmente en las primeras fases de la intervención. En cambio, la confianza, la satisfacción y el disfrute tienden a incrementarse a medida que el estudiantado adquiere experiencia y percepción de competencia.

Con el objetivo de favorecer un adecuado acompañamiento emocional del estudiantado, se propone:

- Incorporar actividades para identificar, expresar y regular diferentes emociones.
- Normalizar la aparición de emociones consideradas negativas, como la vergüenza o el miedo, entendiéndolas como parte del proceso de aprendizaje.
- Favorecer espacios de reflexión individual y grupal tras las actividades realizadas.
- Utilizar estrategias de *feedback* positivo para reforzar la percepción de competencia y la confianza personal.
- Promover experiencias que permitan al estudiantado afrontar progresivamente retos emocionales vinculados a la expresión corporal.



Progresión metodológica y utilización de recursos facilitadores

Los resultados del estudio muestran que el nivel de desafío percibido por el estudiantado varía en función de las características de las actividades propuestas. Las tareas grupales suelen asociarse a experiencias más agradables, mientras que aquellas que implican exposición individual, contacto visual directo o representación escénica suelen percibirse como más exigentes emocionalmente.

Por este motivo, resulta recomendable diseñar propuestas con un incremento progresivo del nivel de exposición y complejidad. De este modo, el estudiantado puede construir confianza antes de enfrentarse a situaciones más desafiantes.

En este sentido, se recomienda:

- Iniciar el proceso mediante actividades grupales con bajo nivel de exposición individual.
- Incorporar progresivamente tareas por parejas y pequeños grupos antes de plantear exposiciones individuales.
- Ajustar el nivel de desafío de las actividades a las características y necesidades del estudiantado.
- Utilizar recursos facilitadores como la música, los objetos o los disfraces para favorecer la desinhibición y la implicación.
- Combinar actividades de carácter lúdico, expresivo y creativo que permitan diferentes formas de participación.
- Diseñar secuencias de aprendizaje que favorezcan experiencias de éxito y aumenten gradualmente la percepción de competencia.

En conjunto, esta propuesta metodológica pretende servir como guía para el profesorado que incorpore la EC en sus aulas. Sus principios derivan de los hallazgos obtenidos en la presente investigación y de la evidencia científica disponible. Su finalidad es favorecer experiencias de aprendizaje emocionalmente seguras, motivadoras y significativas para el estudiantado.

Agradecimientos

Los autores agradecen el apoyo del Grupo de Investigación en Tecnologías Aplicadas al Alto Rendimiento y la Salud (TAARS), Fundación TecnoCampus, Departamento de Ciencias de la Salud, Universidad Pompeu Fabra.

Referencias

- Acebes-Sánchez, J., García-Naveira, A., Conners, R. T., ... et al. (2025). Emotional intelligence as a predictor of mental health in undergraduate students. *BMC Psychology*, 13, 1130. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-03241-7>
- Balaguer, I., Fuentes, I., Meliá, J. L., García-Merita, M. L., and Pérez Recio, G. (1993). El perfil de los estados de ánimo (POMS): baremo para estudiantes valencianos y su aplicación en el contexto deportivo. *Rev. Psicol. Deporte* 4, 39–52. <https://archives.rpd-online.com/article/download/290/290-393-1-PB.pdf>
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5(1), 307–337. DOI: <https://doi.org/10.1108/978-1-60752-750-3>
- Caballero-García, J., & Sánchez Ruiz, S. (2025). Emotional intelligence and its relationship with subjective well-being and academic achievement in university students. *Journal of Intelligence*, 13(4), 42. <https://doi.org/10.3390/jintelligence13040042>
- Castañer Balcells, M., Camerino Foguet, O., & Anguera Argilaga, M. T. (2013). Mixed Methods in the Research of Sciences of Physical Activity and Sport. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 112, 31–36. [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2013/2\).112.01](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2013/2).112.01)
- Carriedo, A., Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., & Cecchini, J. A. (2020). Nuevas posibilidades y recursos para la enseñanza de la expresión corporal en educación física: internet y los retos virales. *Retos*, 37, 722-730. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.69147>



- Cecchini Estrada, J. A., Méndez-Giménez, A., y García-Romero, C. (2018). Validación del Cuestionario de Inteligencia Emocional en Educación Física. *Revista de Psicología del Deporte*, 27(1), 87–96. <http://hdl.handle.net/10651/47398>
- Cools, W., De Frère, U., & Caplin, A. (2023). *Effects of Playing Music during PE on Intrinsic Motivation of Students*. *Youth*, 3(2), 654–670. <https://doi.org/10.3390/youth3020043>
- Córdova Cáceres, J. F., & Rebollo González, J. A. (2025). Impacto del uso de la música en la motivación del estudiantado de primaria en Educación Física: una revisión sistemática. *e-Motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, (24). <https://doi.org/10.33776/EUHU/remo.vi24.9129>
- Coterón López, J., & Sánchez Sánchez, G. (2010). Educación artística por el movimiento: la expresión corporal en educación física. *Aula*, 16, 113–134. <https://doi.org/10.14201/7436>
- Cruz Colmenero, V., Caballero García, P. Ángeles, & Tendero, G. R. (2013). La dramatización como recurso didáctico para el desarrollo emocional. Un estudio en la etapa de educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 410. <https://doi.org/10.6018/rie.31.2.164501>
- Csikszentmihalyi, M. (2010). *Fluir (Flow): Una psicología de la felicidad*. Editorial Kairós.
- Damasio, A. (1994). *Descartes' Error: Emotion, reason and the human brain*. Avon Books.
- de-Besa Gutiérrez M. ., Froment F. y Gil Flores J. . (2024). Credibilidad docente y compromiso académico como predictores de la satisfacción del alumnado universitario no tradicional. *Revista Complutense de Educación*, 35(2), 263-272. <https://doi.org/10.5209/rced.83099>
- Duran Delgado, C., Lavega Burgués, P., Sáez de Ocariz Granja, U., Costes i Rodríguez, A., & Rodríguez Bailón, R. M. (2019). La incidencia de las situaciones psicomotrices de expresión sobre los estados de ánimo de los estudiantes universitarios. *Revista de Psicología del Deporte*, 28(2), 33–40. <https://archives.rpd-online.com/article/download/v28-n2-duran-lavega-saez-et-al/2552-13454-1-PB.pdf>
- Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Rodríguez-Fernandez, A., & Goñi, A. (2015). Un nuevo cuestionario en castellano con escalas de las dimensiones del autoconcepto. *Revista Mexicana de Psicología*, 32(2), 149–159. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243045364005>
- Garcías de Ves, S., Joven Pérez, A., & Lorente-Catalán, E. (2022). Percusión corporal a través de la Esku Dantza. Efectos sobre las emociones en estudiantes de grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. *Retos*, 45, 326–336. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91463>
- Garcías De Ves, S., & Mateu Serra, M. (2023). Ventajas de la aplicación de la expresión corporal para el bienestar del alumnado. *Aula*, 29, 263–279. <https://doi.org/10.14201/aula202329263279>
- Gelpi Fleta, P., Romero-Martín, M. R., Mateu Serra, M., Rovira Bahillo, G., & Lavega Burgués, P. (2014). La educación emocional a través de las prácticas motrices de expresión. Perspectiva de género. *Educatio Siglo XXI*, 32(1 Marzo), 49–70. <https://doi.org/10.6018/j/194081>
- Gil-Ares, J. & Armada-Crespo, J. M. (2023). Analysis of Corporal Expression in the Degree in Primary Education. *Apunts Educación Física y Deportes*, 152, 13-21. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2023/2\).152.02](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2023/2).152.02)
- Gil-Ares, J., Armada-Crespo, J. M., & Coterón López, J. (2025). Actitudes hacia la expresión corporal del alumnado del Grado en Educación Primaria en España. *Retos*, 65, 508–519. <https://doi.org/10.47197/retos.v65.111132>
- Goñi Grandmontagne, A., Ruiz de Azúa, S., & Rodríguez Fernández, A. (2006). *CAF: Cuestionario de auto-concepto físico*. EOS.
- Gostian Ropotin, L. A., Ruano Arriagada, K., & Asensio Castañeda, E. (2022). Taller de role-playing para la Generación Z: un camino hacia la simulación creativa en Expresión Corporal. *Retos*, 45, 1144–1153. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91469>
- Generalitat de Catalunya. Departament de Recerca i Universitats. (2023). Estudi sobre la salut mental en el sistema universitari de Catalunya. Informe de resultats de l'estudiantat, del personal tècnic, de gestió i d'administració i serveis (PTGAS) i del personal docent i investigador (PDI). <https://hdl.handle.net/20.500.14344/462>
- Konopatsch, I., & Payne, H. (2012). *The emergence of body memory in authentic movement*. En S. C. Koch, T. Fuchs, M. Summa, & C. Müller (Eds.), *Body memory, metaphor and movement* (pp. 341–352). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/aicr.84.25kon>
- Lazzarelli, A., Scafuto, F., Crescentini, C., Matiz, A., Orrù, G., Ciacchini, R., Alfì, G., Gemignani, A., & Conversano, C. (2024). Interoceptive Ability and Emotion Regulation in Mind–Body Interventions: An Integrative Review. *Behavioral Sciences*, 14(11), 1107. <https://doi.org/10.3390/bs14111107>

- Mateu, M., Garcías, S., Spadafora, L., Andrés, A., & Febrer, E. (2021). Student Moods Before and After Body Expression and Dance Assessments. Gender Perspective. *Frontiers in Psychology, 11*, 612811. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.612811>
- Motos, T., & García, L. G. (2007). *Práctica de la expresión corporal*. Ñaque.
- Navarro-González, I. (2023). La creatividad en el currículo y el desarrollo de la capacidad resiliente. *Revista De Educación Superior Del Sur Global - RESUR, (15)*, e2023n15a3. <https://doi.org/10.25087/resur15a2>
- Papí Monzó, M., García Martínez, S., Jaén, M. G., & Valero, A. F. (2021). Orientaciones de meta y necesidades psicológicas básicas en el desarrollo de la Expresión Corporal en educación primaria: un estudio piloto. *Retos, 42*, 256–265. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.83124>
- Pekrun, R. (2017). Emotion and achievement during adolescence. *Child Development Perspectives, 11*(3), 215–221. <https://doi.org/10.1111/cdep.12237>
- Pellicer, I., López, L., Mateu, M., Mestres, L., & Monguillot, M. (2015). *NeuroEF: La Revolución de la Educación Física desde la Neurociencia*. Inde.
- Reigal Garrido, R. E., Márquez Casero, M. V., Videra García, A., Martín Tamayo, I., & Ruiz de Mier, R. J. (2013). Acute Effect of Physical and Sport Activity and Body Expression on Mood. *Apunts. Educación Física y Deportes, 113*, 30–36.
- Garrido, R. R., & Casero, M. V. M. (2012). La expresión corporal como herramienta de cohesión grupal y bienestar en las clases de educación física. *Aportaciones desde la periferia. Universidad de Jaén*. http://www.educacionartistica.es/aportaciones/0_posters/intervencion_reconstruccion/012_marquez_reigal_cohexion-bienestar_ef.pdf
- Rodríguez Barquero, V., & Araya Vargas, G. A. (2009). Efecto de ocho clases de expresión corporal en el estado de ánimo y autoconcepto general de jóvenes universitarios. *Revista Educación, 33*(2), 139–152. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44012058009>
- Romero Martínez, I., & Joya Bonilla, O. (2024). Competencias del siglo XXI: Desarrollo de habilidades blandas (comunicación, colaboración, pensamiento crítico, creatividad). *Revista Investigación & Praxis en CS Sociales, 3*(1), 40–54. DOI: <https://doi.org/10.24054/ripics.v3i1.3040>
- Romero-Martín, M. R. (2015). *Expresión corporal en la educación física*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Romero-Martín, M. R., & Caballero-Julia, D. (2022). Pre-Service University Training, Body Expression and Self-Concept. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(23), 16218. <https://doi.org/10.3390/ijerph192316218>
- Romero-Martín, M. R., Gelpi, P., Mateu, M., & Lavega, P. (2017). Influencia de las prácticas motrices sobre el estado emocional de estudiantes universitarios. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, 67*, 449–466. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54252697004>
- Roy, D., & Ladwig, J. (2015). Identity and The Arts: Using Drama and Masks as a Pedagogical Tool to Support Student Identity. *Creative Education, 6*(10), 907–913. DOI: 10.4236/ce.2015.610092
- Ruano, K. (2003). *¿Cómo expresamos las emociones?* En Sánchez, G., Tabernero, B., Coterón, F. J., Llanos, C. y Learreta, B. (Coords.), *Expresión, Creatividad y Movimiento. I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación*. Amarú Ediciones.
- Ruano, M., Learreta, B., & Barriopedro, M. (2006). El valor de la emoción en la expresión corporal desde las diferentes orientaciones. *Kronos, 5*(2), 24–33. <http://hdl.handle.net/11268/3310>
- Ruiz-Ranz, E., Sotoca-Orgaz, P., & Arévalo Baeza, M. (2022). El valor del humor en el desarrollo de la desinhibición en expresión corporal en educación física. *EmásF, 75*, 251–267. <http://hdl.handle.net/10017/61760>
- Sáez de Ocariz, U., Lavega, P., Mateu, M., & Rovira, G. (2014). Emociones positivas y educación de la convivencia escolar. Contribución de la expresión motriz cooperativa. *Revista De Investigación Educativa, 32*(2), 309–326. <https://doi.org/10.6018/rie.32.2.183911>
- Sánchez-Sánchez, G., Padilla-Moledo, C., Álvarez-Gallardo, I. C., Amado, D., Apesteguía-Lanseros, E., Arévalo, M., Armada-Crespo, J. M., Caballero-Julia, D., Calvo-Estelrich, C., Cañabate, D., Coterón, J., Garcías, S., Gil, J., Hernández-Gándara, A., Larraz, A., Miriam, L., Montávez, M., Ruano, K., Sánchez-Martín, A., Serrano, J., Sotoca-Orgaz, P., & Torrents, C. (2026). *The development of body expression in Spain: Mercè Mateu, an inspiring teacher*. *Apunts. Educación Física y Deportes, 164*, 1–9. <https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.2026.164.01>

- Shengyao, Y., Xuefen, L., Jenatabadi, H. S., Samsudin, N., Chunchun, K., & Ishak, Z. (2024). Emotional intelligence impact on academic achievement and psychological well-being among university students: the mediating role of positive psychological characteristics. *BMC Psychology*, 12, 389. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01886-4>
- Sotoca Orgaz, P., Varo, M. H., Gándara, A. H., & Baeza, M. A. (2023). Un serious game para el desarrollo de las capacidades expresivas corporales y el conocimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. *Retos*, 48, 34–42. <https://doi.org/10.47197/retos.v48.96507>
- Torrents, C., Garcías de Ves, S., Bourke, M., & Richard, V. (2026). Nurturing creativity in comfort; Gently pushing the boundaries within a zone of safety. *PLOS ONE*, 21(3), e0313553. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0313553>
- Torrents, C., Mateu, M., Planas, A., & Dinusôva, M. (2011). Posibilidades de las tareas de expresión corporal para suscitar emociones en el alumnado. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(2), 401–412. <https://www.redalyc.org/pdf/2351/235122167011.pdf>
- Valverde-Esteve, T. (2021). Practical implications of the non-linear pedagogy in future physical education teachers training during a body expression session: Towards the edge of chaos. *Retos*, 40, 231–240. <https://doi.org/10.47197/retos.v1i40.83287>
- Vega-Ramírez, L., Molina-García, N., & Ávalos-Ramos, M. A. (2025). Corporal expression and group formation: The impact of self-selection vs randomness. *Retos*, 71, 377–388. <https://doi.org/10.47197/retos.v71.116540>
- Vega-Ramírez, L., Vidaci, A., & Hederich-Martínez, C. (2022). The effect of group work on expressive-artistic activities for the emotional regulation of university students. *Education Sciences*, 12(11), 777. <https://doi.org/10.3390/educsci12110777>

Datos de los/as autores/as y traductor/a:

Marc Ferrer Martínez
Alba Pardo Fernández

Mferr113@xtec.cat
apardo@tecnocampus.cat

Autor/a
Autor/a

